事例を扱う授業の課題と展望
——「保育・教職実践演習」の実践を通して——

酒井真由子・土屋由

The Issues and Developments When One Uses Childcare Examples in Junior College Practice Lessons

Mayuko Sakai and Yu Tsuchiya

要旨：保育現場と切り離された大学の教室で学ぶ学生に対して、実際の保育現場に触れる一つの方法として、事例を用いた授業展開が挙げられる。本研究の目的は、A短期大学における「保育・教職実践演習」の授業実践の報告と学生の記録から、多くの学生に共通してみられる傾向性を分析し、事例を扱う授業の課題を検討することである。多様で複雑な保育現場の問題に対応していくためには、専門的な知識や理論、高度な技術を身に付けていくことは必須であろう。しかし一方で、保育現場は様々な問題が絡み合い、複雑であること、子どもは理解不能な存在であるということを理解することも必要である。そこで本稿では、事例を扱った授業展開について検討することにより、保育者を養成する過程で、学生が自分の無力さを自覚するような経験をすること、および他者の意見を受け入れることで自分の考えを探求し、もう一度考え直すことができる授業を展開する必要性を提案した。

Key words：保育者の養成 (the training of a nursery teacher), 保育者の資質 (the qualities in a nursery teacher), 事例 (examples), 授業記録 (class records)

1. はじめに

子どもを取り巻く社会状況が急激な変化をとげているなかで、保育現場が抱える問題も多様化、複雑化している。そこで、実践的指導力、臨機応変な対応、保育者の資質向上などを求める声が高まってきている。保育者養成校にも、保育現場での様々な問題に対応できる保育者が、実践力と身につけた保育者の養成が求められている。例えば、「保育・教職実践演習」は、そうした声に応えるべく、「確か実践力と豊かな人間関係力を備えた人材」の養成を目指して新設された科である。

そこで、保育現場と切り離された大学の教室で学ぶ学生に対して、実際の保育現場に触れる機会（方法）の一つとして、事例を用いた授業展開が挙げられよう。森光は、事例をもとに学生間で情報を提供しあいながら間接体験を共有することが保育者の力形成につながり、事例を扱うことで保育所で起こっている様々な問題を切実に感じ取り、関心を持って考える力が養われると言われている。しかし報告者らは、事例に対する学生の発言や記録から、学生は事例の出来事を自分のこととして考えているのが、切実に感じているのか疑問に思うことがあった。なぜ私たちはこのような疑問を抱いたのだろうか。

そこで本研究は、A短期大学における「保育・教職実践演習」での事例を扱った授業実践と学生の記録を分析することにより、多くの
の学生に共通してみられる傾向性を明らかにし、それをもとに事例を扱う授業の課題を検討することを目的として行った。

本稿前半部分では、そもそもなぜ保育者を養成する過程において事例を扱うが必要なのか、学生にどのようなことを学んでもらうときに事例を扱うのかについて、保育現場の特殊性を通じて考察を行う。

後半部分では、前半部分で検討したことを踏まえて、保育者養成の最終学年度後期における「保育・教職実践研修」の授業での事例に対する学生の記録から、多くの学生に共通してみられる傾向性や事例を扱う授業の課題を検討する。

2．事例を扱うことの意義

2-1 事例を扱うということ

保育者養成校の授業のなかで、子どもや保護者のある一場面を捉えた事例を用いることがある。事例は記述されたものでもあれば、VTRに収められたものもある。学生が保育現場で生じる問題について考えたり、生き生きとした子どもの姿を感じ取ることができる、事例を扱う教員も多いだろう。

さて、授業で事例を扱うと言っても、その扱い方は様々である。授業で事例を扱うとき、その授業の目的によって、どのような事例を、どのように生経んでいくかが異なってくる。では、保育者養成校の教員はどのような時に事例を扱うのだろうか。

まず挙げられるのは、保育に必要な知識や理解・保育技術を学習するときである。知識・理解・技術を授業の背景・子どもに結びつけることで学生の理解を促し、実際に技術等を現場で使えるようにしようというねらいがある。例えば、「保育内容・言葉」や「保育内容・人間関係」、「保育内容総論」といった保育内容系のテキストには、学生の学びを助けるための事例が多く載っている。

次に挙げられるのは、子どもや保護者を理解するために事例を扱うケースである。保育の一場面などから、子どもの実態を把握したり、子どもの気持ちを考えたりしていく。その際、実態を把握するにはどうすればよいか（方法）といったことを学習することもある。

最後に挙げられるのは、保育現場で生じる問題に対してどうしたらよいか考え、悩むという経験、さらに言えば自分の無力さを思い知らされるという経験をしてほしいときである。例えば、ある保育現場の事例を読み、「自分が保育者ならどのような対応をするか」を考え、何らかの解決策を導き出したとしても、他者の意見を聞くなかで自分の考えに揺さぶられるような経験である。「どうしたらよいのかわからない」、「良い解決策が浮かばない」、「逃げられそうになりない」、「あの人の意見もわかる」といったように、他者の意見を述べたり、自分の意見が論ぜられたりする経験である。では、保育者養成校でこのような経験が必要なのか、それは保育現場の特性にかかわってくる。

2-2 保育現場の特性

越智は、教育現場（教師の職務）の特性とは、そこが、暖味さ、偶有性、両義性に満ち、教師が自由に裁量できる余地が広がっていることだと論じている2）。保育現場（保育者の職務）にも同様のことが言えるだろう。保育現場にも、保育者が自由に裁量できる余地が広がっているので、自由裁量の余地に、世間が実践的指導力の必要性を認めるからこそ、質の高い保育者を養成すること、つまり専門的な知識・理解・技術を学生に身につけさせることが養成校に求められている。

しかし、保育者が専門的な知識・理解・技術を身につけたらと言って、常にそれをその場の状況に合わせて適切に使えるとは限らない。また、あるときにはうまくいった対応でも、別の機会ではうまくいかないこともある。それは保育現場が個々の具体的な人間3)
や複雑な状況で成り立っているためである。

保育現場は複雑な出来事が絡み合っている場であるため、そこで生じる問題に対し、専門的な知識・理論・技術では解決できないときがある。また、その場で解決できたとしても、その対応でよかったのかどうか後で悩んだり、ジェネラを抱いたりする時もある。そのことを認めて、専門的な知識・理論・技術だけでなくすべての問題を解決しようとすると、ある危険性が伴う。ある危険性とは、保育現場での出事の解釈可能だと考えてしまうこと、子どもを操作可能な存在だとみなしてしまったこと、子どもを操作可能な存在だとみなすと、保育者の思い通りにならない子どもに対してレッテルを貼ることになりかねない。「教育の場で予測を超えた子どもを前にしてどうすればいいのかわからない遙れ・踏踏み中にいた体験を受け入れること、偶然性を愉しみながら子どもとかかわることが保育者には必要なのである。さらに、保育者自身が自分もそこにかかわっているのだろうという自覚と、自分のかかわり方次第で状況が良くならないことがあっただけではなく、それについて考えられるかもしれないという課題さも大切である。

つまり保育者は保育現場において、「専門的な知識・理論・技術」と、「個々の具体的な子どもや現場の複雑な状況」のあいだにある存在だといえるかもしれない。そこで保育者養成の過程で、「個々の具体的な子どもや現場の複雑な状況」を経験する、もしくは保育現場とは複雑なのだということを知るために、事例を扱う授業を提案したい。

さて、次節以降では、保育現場とは個々の具体的な人間や複雑な状況で成り立っていることに気づくことのできる事例の扱い方について検討していくこととする。

3. 研究の方法

A短期大学における「保育・教職実践演習」での事例を扱った授業での学生の記録から、多くの学生にみられる傾向性を分析する。A短期大学は3年制をとっているため、学生は3年生後期に「保育・教職実践演習」を受講する。

平成24年度の「保育・教職実践演習」では、事例を取り上げ、グループなどで課題を協議し、そこで出した意見等を全体で共有するなど、展開の仕方で授業を4回設定した。事例を選ぶ際、授業のねらいにおける4つのテーマである①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児理解や学級経営に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項につながるよう留意した。

履修者は、3年生36名であり、4名の教員が担当した。教員1名が授業を行い、3名は学生が座る間や後で授業に参加・聴講した。授業後は、4名の教員間で授業を振り返り、次週の課題と授業内容を確認した。

本研究で取り上げる授業実践と学生の記録は、第3回目と第7回目の授業である。学生の記録は、質的データ分析法に基づき、学生の記録を定性的コーディングによって同じようなテーマを見つけ出し、分類した。

4. 事例を扱った授業の概要と学生の記録の分析

ここでは、まず、第3回目の授業概要とそこで扱った事例を説明し（授業の概要1）、そこから見出された学生の傾向性を示す（学生の記録の分析と考察1）。次に、第3回目の授業の反省を踏まえて展開した第7回目の授業の授業概要とそこで扱った事例を説明する（授業の概要2）。そして、そこから見出された学生の傾向を示す（学生の記録の分析と考察2）。

4-1 授業の概要1：「保育者として子どもへの対応を考える」

第3回目の授業では、「保育者として子どもへの対応を考える」ことを目的として、岩波保育ビデオ「幼児とのかかわりを考える4新
新しい生活がはじまって」に収録されている
「かばんじゃまですょ？」「こまったね」「ちょっとまっててね」という3つの事例を選んだ。
視聴の際は、学生にメモを取りよう伝えた、いずれの場面も、幼稚園3歳児クラスの5月
のものである。以下に、3つの事例の概要を示す。

〈事例1. かばんじゃまですょ？〉
朝、園長先生に付き添われて、担任の先生
のところへやってきたA子。靴をしまったと
ころで、「ママー」と泣き出してしまう。先生
に抱っこされて園庭を眺め、保育室では、先
生のそばで他の女児から作ったものを受け取っ
たり、電話の受話器を受け取ったりと落ち着
いて過ごす。ただ、帽子は朝に登園したとき
のまま投げており、かばんもかけたままであ
る。先生が「かばんじゃまですょ？」と声を
かけるが、「じゃましない」とそのまま過ごし
ている。

〈事例2. こまったね〉
保育室で、はじめはそれぞれにブラレール
の線路をつけたり、ソフトブロックを高く
積んだりしていたが、まわりの子どもたちも
加わって、ソフトブロックの投げ合いになる。
「えい！」と投げ合って、お互いに顔にあたっ
たりするが痛い様子もなく楽しそうな表情
である。先生は、投げ合いが始まるとすぐに
ばにきて、「どうしよう、どうしよう」と声に
出して、子どもたちがふざけあう様子を見守
る。困ったの積木は、「これは、危ないね」と
とどけたり、箱にしまったりする。

〈事例3. ちょっとまっててね〉
B子は先生に絵本を読んでもらい、絵本の
ケーキの絵についておしゃべりをする。絵本
は読み終わるが、B子はまた違う絵本を持っ
てくる。先生はB子から絵本をあけ取り、一
緒に読もうとするが、こちそうを食べにきて
ほしい子、こちそうを容器からこばしてしま
う子、先生と一緒に料理を作りに行きたいと
いう子どもがいる。先生は「一人でみてまって
ってね」「ちょっとまっててね」とB子を待た
せることが続く。

3つの事例の映像を見た後、グループに分
かれ、自分が担任の先生であったならば、子
どもに対してどのように働きかけていきたい
かを話し合い、記録用紙に記入してもらうこ
ととした。その後、各グループで話し合った
内容をクラス全体に向けて報告し、意見を共
有した。

4-2 子どもの記録の分析と考察
3つの事例に対する学生の記録を分析し、
カテゴリ化した結果、「子どもの逸脱した
行動への過剰な反応」、「事例の保育者の言動
に批判的」、「危険を排除する」という3つの
傾向を捉えることができた。それぞれの傾向
について、学生の記録を示しながら考察を加
えていく。

(1) 子どもの逸脱した行動への過剰な反応
本授業で使用したビデオにおける保育の一
場面に対し、学生はどのような反応を示すの
だろうか、まず学生の傾向として、子どもの
逸脱した行動に注目し、その行動を修正しよ
うとすることが挙げられる。遊ぶ前にはかば
んを片付けるなど身支度を整えるべき、ブロッ
クを投げるものはいないといった規範意識に
基づいているといえる。かばんをかけたまま
遊ぶ子どもが、かばんを片付けるためにはど
うしたらよいか、逸脱を修正するための解決
策を挙げた記録が多かった。また、その解決
策の多くは、「保育者の言葉がさの工夫」であ
る。保育者の言葉がで、子どもはかばんを
片付けるのだという、言葉がけを万能と捉え
る向きも感じられる。また、事例での子ども
がソフトブロックを投げ合う場面に対しても、
ブロック投げは悪いことであり、ブロック投
げをやめさせるための解決策を挙げている。
遊ぶ前には身支度を整えるべきだという記述
（事例1. かばんじゃましょう？）
遊ぶ前には身支度を促しておく/機会を見つ
けてタイミング良く/抱っこする前にかばん
を取る/泣き止んで、落ち着いたところで一
緒に片付ける。
かばんを取るための言葉かけを大切だとする
記述（事例1. かばんじゃましょう？）
「かばんを片付けたほうが、もっと遊べる
よ」とプラスの声掛けをする/おもちゃを通
して声掛けをする/気が変わらない場合には、
「○○でかばんさんがさよならしようね」
と声をかける/かばんを置いたら、もっと
楽しく遊べるよ」と言う/かばんのひもが引っ
かかったら転んで危ないよ」と伝える/最初
にかばんを取る。取りたくないと言われたら、
「かばんさんが戻りたいっていっているよ」
と言う/遊びはじめてから「じゃない？」
ではなく、「みんなおいでいるから」と気をつ
くようにする。

ブロックの使い方問題にした記述
（事例2. こまったね）
「ブロックは投げてもいいんだっけ？」と
子どもたちにおもちゃの使い方を問い合わせる
/使い方を教える/使い方を確認する/事
前に使い方を話しておく/投げることは良く
ない遊び。

上記の学生の記録から、子どもの逸脱行動
に過剰に反応していることがうかがえる。そ
の反応としては、逸脱行動を悪ることとみなすこ
と、逸脱行動を直そうとすること（解決策を
求めること）、そしてその解決策が言葉かけ
の工夫だとするのが学生の記録から見出さ
れる。学生があまりにも性急に正解やマニュ
アルを求め、出来事自体を深く掘り下げよう
とはしない姿が浮かび上がってこよう。事例
のなかの子どもがかばんをかけたまま遊び続
ける（子どもがかばんを片付けない・離さな
い）意味、事例のなかの保育者の意図にまで
考えが及んでいない。

（2）事例の保育者の言動に批判的
二つ目の学生の傾向として、保育者の言動
に対する批判的な捉え方を挙げることが出来
る。子どもが保育室でブロックを投げる行為
は悪いことであるにもかかわらず、保育者が笑っ
て見ていることは何ともいえなくな、子ども
を待たせていけないといった具合である。

保育者の言動を問題にした記述
（事例2. こまったね）
先生が笑っていることも良くない/先生が
笑っていたら、楽しいと思ってしまう（表情
で伝わる）。

保育者の言動を問題にした記述
（事例3. ちょっとまっててね）
保育者の教育が悪い/ちょっと待ってて」
と言ってから、待たせすぎこの子なら大丈
夫と思って待たせている（待たせた子どもの
気持ちを配慮する）。

学生は、子どもがブロックを投げ続ける意
味、保育者は笑っていて積極的に止めようと
しない意味を考えようとはしていない。また、
「ちょっと待ってて」と子どもを待たせなけ
ければならなかった状況のなかで、保育者はど
のような気持ちだったか、なぜ待たせざるを
得なかったのかについてまで考えが及んでい
ないことがわかる。

「保育者は、子どもの正しくない行為に対
して注意をする立場にある。保育者は子ど
のモデルでなければならない」といった保育
者像が、保育場面での問題状況のなかの保育
者へ思いを巡らすことや、困っている保育者
に共感すること、保育者の言動の意図を考え
ることを邪魔しているのかもしれない。

（3）危険を排除する
三つめに挙げられた学生の傾向は、危険な
ものに対する意識が過敏ともいえるものであ
り、全面的安全対策が必要である。

—189—
ことである。
ソフトブロック投げをやめさせるという記述
（事例2．こまったね）
ブロック投げにつながる前に声掛けをする/危ないのでやめさせるのが最優先、あそこまでヒートアップする前にやめさせる/一応、取り上げる。
危険に対する配慮に関する記述
（事例2．こまったね）
ブロックを投げてもよいが、プラレールなどの周りにあるおちゃを片付ける/投げすぎてばかりでもケガにつながるので、「そろそろ終わりにしようか」と声をかける/お友達にあたるのかやめてね/彼に場所を作る/他の遊びをしている子どももいるので、投げる場所を決める。
ブロックの代用品・違う遊びの提案
（事例2．こまったね）
紙を丸めてボールを作るなど、もっと小さいものにする/一度はとめる/積木をおいて並べて渡るようなほかの遊びになるよう働きかける。

ここでは、ソフトブロックを投げる行為は認めている記述も見受けられる。その場合、ブロック投げを安全にするための解決策や、ブロックではなく代用品を投げる、ブロック遊びをする遊び方にするような方法が挙げられている。ここで共通するのは、危険を排除しようとする学生の心性である。保育現場では、危険を排除し、何よりも安全性を確保しなければならないことはいうまでもない。しかし、なぜブロック投げをする子どもが増えているのか、なぜ子どもは楽しもうにブロック投げているのか、なぜ保育者がブロック投げを続けることを認めるのか（その時、保育者はさりげなく子どもの周囲にあるものをどけている姿もある）を考える視点も必要だろう。

さてここで、上記の3つの学生の傾向性をもとに、事例を扱う授業の課題についての若干の考察を加えてみよう。保育現場では、身辺整理といった生活習慣を子どもに身に着けさせることも大切であるが、その前提としての園生活に対する子どもの安心感がまず大切であることや、子どもが遊びに夢中になっていくときの時間や空間をどう保障するか、子どもの行為をどこまで遊びとして受け入れていくかといったことを考えることは保育者の成長に必要な課題である。しかし、規制的な答えを挙げること々だったままだと、子どもにとってその行為の意味、保育者の意図やジェンマには踏み込めない。そこで、保育現場を多面的に理解できるような事例を用意したり、複雑な状況を理解できるような授業展開をしたりする必要性がある。

4-3 授業の概要2：「事例を様々な立場から捉える」
教職実践演習の第7回目の授業では、第3回目の授業での学生の記録や反応、教員の授業展開などの省察をしたうえで授業を行った。ここでは、幼稚園教育指導資料第4集『一人一人に応じる保育』（文科省）より、いくつかの事例を印刷して資料として配布した。導入では、そのうちの一つの事例を読み、事例を様々な立場から捉えるというと見えてくることがあるとの解説を行った。その上で、事例「びょうこごのつながりを持たない…」を読み、事例に出てくる「びょうこご」・「びょうこごの母親」・「担任保育者」・「園長・上司」・「他の保護者」という5つの立場それぞれの気持ちをグループで話し合った。まずは以下に、事例の内容を簡単に示す。

＜事例4．びょうこごところのつながりを持たない…＞
入園当初からびょうこごは母親と離れられず、毎朝泣いて母親にしがみついている。職員会
4-4 学生の記録の分析と考察2

「H子」、「H子の母親」、「担任保護者」、「同僚・上司」、「他の保護者」の気持ちについて、学生が黒板に書き込んだ記述を、それぞれの立場ごとに分析を加えた。結果、立場ごとにいくつかのカテゴリーが析出された。

つまり、この授業後、学生は一場面で少なくとも5つの立場があることが分かることで、一人の人間にもいくつかの気持ちや考えがあるということに気づく可能性があるということだ。以下は、立場ごとに示されたカテゴリーとそれに関する学生の記述である。

＜H子＞

H子の母親に対する思い

母親しか信用しない/園の子どもに興味がない/お母さんがいなければ、なんで離れなくなるかがわからない/お母さんがいても何かいても安心。

H子の園生活に対する思い

園で遊びたい（行きたい）気持ちがある/知らない子どもたちがいっぱいいて、そばにくらぬの/先生ってどんな人？知らないもん。

H子の母親に対する不安

母親がいやらしい。

＜H子＞

母親の育児や子どもに対する焦り・不安

周りの母親や担任に言われるプレッシャーを感じ、焦っている/自分に何が何かあるのではないか/困まった古いので先生が問いただした/どうしたら、他の子どもと仲良しになれるのか/まわりの目が気になる/焦っている/どうしてうちの子だけ、まわりの子と違うのか/H子が心配/育て方がいけなかった/周りの子どもと違うのではないか。

担任に対する不安

先生はいつになったら、解決してくれるのか。

＜担任保護者＞

保護者としての自信のなさ

担任として、子どもが寄り付かないのが辛い/悲しくなる/上手くいかなくて、落ち込む/いらだつ。

「どうしたら大いにわからない」という

不安・焦り

どうしたらいいのかわからない/これ以上、どうしたらいいのか/どう接すればいいのかわからない。

H子の園生活に対する願い

H子にみんなと仲良くしてほしい/H子に関心して過ごしてもらいたい。

保護者からの視線

他の保護者からの目。

H子との関係作り

H子との関係を築きたい。
〈同僚・上司〉
担任と距離を整える
アドバイスはするけど、他人事に感じている、いつまでH子とお母さんを一緒にいさせるとか、先生に問題がある、自分のクラスではないから良かったと思う、大変だね、大丈夫かしら。 職場を見守る
そのうち大丈夫になるというスタンス。

協働する
他のクラスのことだ、一緒になって考えたい。

〈他の保護者〉
H子の母親に対して特別視する
なぜ、あたりの家だけ母親がついていて、いいという特別感に疑問（両方）特別扱い（うらやましい？）／不思議に思う。
H子の母親に対して悪い感情を抱く
良い気ではない／なんで一緒にいるの？／ すらいい、私を含む子どもと一緒にいたいと思っている母親のことを恥だと思う。
H子の母親を心配する
母親に対して、心配をする。

担任や園の対応に疑問を抱く
担任の対応がいけないのではと思う／園ぐるみの対応を求めたい。

第7回目の授業では、それぞれの立場ごとにその立場の気持ちを考え、全体で共有してみたところ、立場によってどのような気持ちが生じ得るかを考えることが出来た。例えば、H子の気持ちでは、「母親から離れることが出来ないH子の気持ち」、「新しい生活への不安」、「母親に対する不安」が挙げられた。また、担任保育者に対しては批判の声ではなく、「担任としての自信のなさ」、「不安や焦り」、「他のクラスの視線を感じてしまう様子」が挙げられた一方、「H子への願い」など保育者としての専門的な姿も挙げられた。この学生の記録の傾向から、「H子」、「H子の母親」、「担任保育者」、「同僚・上司」、「他の保護者」といった異なる立場をひとつずつ丁寧に考えていくことで、様々な立場の人間が関わる保育の場の複雑さに気付くことが出来そうである。さらに、一人の個人が様々な気持ちを抱いていてかもしれない、様々な気持ちの間でジレンマ状況にあるかもしれないことに気づききっかけになるのではないだろうか。

第5課と展望
多様で複雑な保育現場の問題に対応していくためには、専門的な知識や理論、高度な技術を身につけていくことは必須である。しかし一方で、保育現場は様々な人間や出来事が絡み合い、複雑であるため、子どもは理解不能な存在であるということを理解することも必要である。そこで本稿では、保育現場の特性から、保育者養成の過程で、保育現場の複雑性を理解すること、他者の意見を受け入れることで自分の考えを鷲らし、もう一度考え直すという経験をすることができ、授業の必要性を持つ、その一環に事例を扱った授業展開を位置づけてきた。

しかし、学生の記録からかがえられた学生の傾向性から、授業で保育現場の複雑な状況の事例を扱ったとしても、学生は一義的な則、ルールに基づいた意見、ミュージック的な解決策を述べることのできる学生は危惧された。保育者養成の過程では、専門的な知識・理論・技術の獲得を目指して事例を扱う一方、なかなか答えを導き出せない問題を扱った事例を取り上げることもある。事例を扱う際の目的が異なるにもかかわらず、事例を扱った授業において常に学生が規範的な意見を述べる場ができていたら、学生は事例への向き合い方をパターン化してしまうことになりかねない。佐伯は、常にあらゆる事例を当たさせることで、結果が良ければすべてが正当化されることを学校が模倣として
示している限り、もののごとの背後にあるものを考えようとしたとき、そのことを一面的に跳ねないようにすることは学べないと論じている。他者に感化を受けながら「わかること」、「達成すること」、「達成すること」が重要であり、そのようななかでの「わかる」ということは文化的実践に参加することである。事例を扱うことは、学生ができるだけ実際の現場に近い出来事に触れるための道具＝方法である。その道具（＝事例）を扱う教員は、学生が事例をどう読むかといった学生の事例に対する理解を把握しておくことが必要である。学生の発言やレポートなどのコメントは、学生を指導する教員が学生の傾向性と課題を把握する道具となる。そこで、事例を扱う際には、学生の事例に対する理解を把握しておくことも必要だろう。

学生が事例に向き合い、他者と意見を交換するなかで、暖昧さや偶有性に満ちた現場＝保育者が自由に裁量できる余地を、「何をどう行うべきか」といった実践マニュアルによって容易に埋めることができないことを知ることの大切である。そしてそれだけにとどまらず、保育現場に出たときには、自由に裁量できる余地に対して、「どうにもできない」とあきらめるのではなく、「新たな実践を生成するチャンス」として活用できる可能性があることにまで学生が気づけるような事例を活用した授業実践に取り組む必要があるだろう。

註
1）森光義昭、関 聡：保育・教職実践演習（幼稚園）の授業展開と課題、久留米信愛女学院短期大学研究紀要、35、57-66、2012。
2）越智章則：教育現場の不確定性と「省察」による実践の創造－教職のジレンマを乗り越えて、臨床教育人間学会編、臨床教育人間学２リフレクション、p.53、2007。
3）個々の具体的な人間とは、子どもだけでなく、保護者、保育者、地域の人々なども含まれる。
4）金子によると、若手保育者は子どもとの関係性の構築において保育者としての専門性を見出しがたい一方で子どもとのかかわりの中でジレンマを抱くことも多い。
金子真由子：若手保育者が抱く保育者の専門性とジレンマ、秋草学園短期大学紀要、29、109-123、2012。
5）田中智志：他者の喪失から感受へー近代の教育装置を超えて、労務書房、2002。
6）佐伯 聡：「わかる」ということの意味、岩波書店、1995。